ou en optique, que la France n'a pas de bonne banque de terminologie, et que, au moins provisoirement, l'anglais "spécialisé" de nos scientifiques devrait être sérieusement amélioré.

Et puis, l'INSEE s'apercevrait peut-être que nous ne disposons pas d'un nombre suffisant de traducteurs de coréen, et certainement qu'il est stupide de négliger à ce point le portugais et désormais le russe.

Cela dit, une politique d'enseignement des langues ne devrait pas être fondée exclusivement sur des critères de prospective économique, scientifique et technique. Il est important qu'un nombre raisonnable de jeunes français continuent à apprendre le latin et le grec ancien et pour des raisons qu'il n'est pas nécessaire de développer, les défenseurs des langues anciennes l'ayant fait depuis longtemps ; et à supposer que nos amis italiens continuent à communiquer avec le monde extérieur (et même, entre eux, dans les grandes entreprises) en anglais, ce ne serait pas une raison suffisante pour renoncer à enseigner un peu l'italien à 2 ou 3% des jeunes Français, et à produire tous les ans quelques dizaines d'excellents italianistes. L'homme ne vit pas que de pain.

Bref, il faudrait mettre en place une politique volontariste de l'enseignement des langues sans aller jusqu'aux "contingents linguistiques" jadis coutumiers aux Etats-Unis, mais, une politique qui, dans la meilleure tradition du Commissariat au plan des années 1950, "orienterait" sans imposer (ou en tout cas sans imposer plus que ne le fait l'actuelle absence de politique).

Encore une fois, il n'est pas indispensable que cette politique soit européenne, s'il nous faut attendre une prise de conscience des Espagnols, beaucoup plus engagés encore que la France dans le "tout anglais", nous risquons de perdre de précieuses années.

C'est au gouvernement français (ou au gouvernement portugais, ou au gouvernement allemand...) qu'il appartient de définir une politique d'enseignement des langues et préalablement peut-être, aux représentants de la nation parfois un peu moins obsédés par le court terme.

Philippe Rossillon

Secrétaire Général de l'Union Latine

Henri Adamczewski

Préalables à un apprentissage réussi des langues

Quantitativement, il est indéniable que l'étude des langues étrangères progresse, tant dans l'enseignement officiel (collèges, lycées, universités) que dans les entreprises ou les instituts privés de toutes sortes. Qualitativement pourtant on est loin du compte: le rendement des enseignements de langue reste médiocre. Sans parler de "désastre" comme le faisait le Professeur Berteaux dans son fameux rapport sur l'état de l'enseignement des langues en France en 1978, on souscrit volontiers à la question provocatrice de la REVUE DES PARENTS (N° 234, 1988) : "*Quand enseignera-t-on les langues étrangères?*". Les tentatives d'explication des responsables de l'enseignement officiel mettent traditionnellement l'accent sur les classes surchargées, les horaires insuffisants ou sur l'absence de motivation des élèves. On reste très discret sur la fragilité des conceptions qui sous-tendent l'acte pédagogique (*grosso modo* la philosophie du langage appliquée est celle du début du siècle) ou sur une formation des maîtres qui elle aussi repose sur des prémisses obsolètes. Il suffit de jeter un coup d'oeil sur les programmes des concours de recrutement pour s'apercevoir de la disproportion entre les épreuves proposées aux candidats et les exigences de la profession. C'est ainsi qu'au CAPES d'anglais les candidats sont jugés à l'écrit sur DEUX dissertations à caractère littéraire, une version et un thème. Ni la phonologie, ni la grammaire, ni la linguistique générale ne sont prises en compte pour l'admissibilité. La grammaire anglaise est reléguée à l'oral sous la forme de trois segments de phrase soulignés dont il faut rendre compte en un quart d'heure. Bref, en 1996, on fait encore comme si tous les lauréats du CAPES devaient devenir professeurs de littérature à l'université. Petite lueur d'espoir : en 1997 l'agrégation d'anglais comportera enfin, pour la première fois, des épreuves de grammaire et de linguistique à l'écrit et ce pour l'ensemble des candidats. Mais le CAPES reste inchangé malgré des réclamations qui n'ont cessé d'être présentées depuis maintenant trente ans...

Malgré l'importance du facteur "concours" dans la problématique des langues vivantes, c'est sur un autre aspect de la question que je voudrais attirer votre attention, un aspect qui n'est jamais abordé alors qu'il s'agit à mon sens du fond du problème. La thèse que je défendrai ici est que la cause principale du peu d'efficacité de notre enseignement des langues réside dans L'ÉTAT D'IMPRÉPARATION AUX LANGUES des générations d'élèves qui abordent une ou plusieurs langues étrangères. Dans mon FRANÇAIS DÉCHIFFRÉ, CLÉ DU LANGAGE ET DES LANGUES (Armand Colin 1991) j'ai présenté un dossier

argumenté de cette thèse dans laquelle je n'ai pas hésité à avancer que la première langue étrangère de nos apprenants de langue était ...le français, ce qui n'a pas manqué de surprendre, comme le montre la page qu'Anne Débarède m'a consacrée dans LE MONDE DE L'EDUCATION de février 1993.

Expliquons-nous clairement : l'un des rôles majeurs de la L1 devrait être de donner à ses usagers une idée du fonctionnement du langage. Cette dimension culturelle est pourtant quasi-complètement passée sous silence : il n'en est pas question dans les programmes de formation des maîtres, qu'il s'agisse du primaire, du secondaire et même très souvent du supérieur. L'école primaire quant à elle s'est totalement investie dans l'orthographe, ce qui a eu pour effet de "gommer" des problèmes essentiels. Et cette anesthésie linguistique commence très tôt puisque les abécédaires imposent cet impérialisme de la lettre en proposant par exemple AUTOMOBILE comme illustration de la lettre A, OEUF ou OURS pour la lettre O, ce qui, on en conviendra, n'aide pas nos chères têtes blondes à percevoir l'extraordinaire système qui sous-tend la langue orale (que nous avons tous appris en premier, ne l'oublions-pas !) et encore moins à les préparer à l'acquisition rationnelle d'un système phonologique étranger. J'ai un jour semé la panique dans une École normale de Paris en avançant que le français disposait de 16 voyelles ! Vous commencez à comprendre les racines du mal : l'étude des langues s'apparente par certains côtés au jeu de colin-maillard .

Côté grammaire *stricto sensu* les choses ne sont pas plus brillantes (lisez le beau et édifiant travail d'André Chervel : HISTOIRE DE LA GRAMMAIRE SCOLAIRE, (Payot, 1977)). La plupart des pseudo-règles de nos grammaires concernent encore une fois l'orthographe, en particulier le problème des accords, dont soit dit entre parenthèses, il n'est jamais soufflé mot de la raison d'être . Ce n'est pas non plus en apprenant des collections d'étiquettes métalinguistiques (*proposition principale, subordonnée, conjonction de coordination ...*) que nos enfants vont acquérir ne serait-ce qu'une idée vague du caractère systématique de toute langue, à commencer par leur langue maternelle. La façon dont on présente les temps grammaticaux du français (où l'imparfait est tour à tour duratif et ponctuel!) ne les prépare en rien à aborder l'organisation des temps en anglais ou dans toute autre langue .

Il y a plus. Ce qui est vrai de la présentation atomisée, chaotique, de l'organisation phonologique se vérifie au plan de la production des énoncés : ici la linéarité règne sans partage (explicite ou implicite) et nos anglicistes ou germanistes en herbe ont dans la tête une image de la structuration des énoncés qui ne pourra que faire écran à l'assimilation d'un ordre des mots différent dans L2 ou L3 (et l'on dira par exemple que les Allemands parlent à l'envers vu le comportement fantaisiste de leurs subordonnées!).

Depuis quelques années on a introduit – et c'est un fait très positif qu'il faut souligner – la notion de "grammaire raisonnée" dans les programmes et la méthodologie des langues vivantes des collèges et des lycées. Nous nous trouvons en ce moment dans une période de transition où la fameuse grammaire raisonnée n'a souvent de raisonné que le nom mais il y a progrès ici et là et j'ai espoir que d'ici quelques années on abordera les langues non pas comme des suites juxtaposées de règles à mémoriser mais comme des sous-ensembles cohérents de principes de construction qui ne jureront plus avec le comportement grammatical de la L1.

Je voudrais, malgré le peu de temps dont je dispose, effleurer un point qui me tient à coeur, puisque j'ai publié un ouvrage à ce sujet il n'y a pas si longtemps (CAROLINE GRAMMAIRIENNE EN HERBE OU COMMENT LES ENFANTS INVENTENT LEUR LANGUE MATERNELLE", Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1995). Il s'agit de l'idée reçue dans la société contemporaine concernant l'acquisition de la langue maternelle par les enfants. Voilà un domaine que l'on pourrait qualifier de non-problème, c'est à dire d'une lacune culturelle de première grandeur. Nos contemporains (l'homme de la rue au même titre que le médecin ou l'ingénieur) ne savent rien sur la façon dont ils ont appris à parler leur L1, rien non plus sur la façon dont ils "transmettent" leur langue à leurs enfants. On s'imagine qu'à force de RÉPÉTER ce qu'ils entendent autour d'eux, les enfants FINISSENT PAR "attraper" leur langue maternelle , un peu comme on attrape le rhume des foins ! Beaucoup des contresens que j'ai signalés plus haut ont leur origine dans le point de vue qui fait de l'imitation le principe majeur de l'acquisition de L1. Ici aussi l'école n'a pas suivi la recherche et continue de proposer un modèle périmé depuis longtemps. Bref, nous sous-estimons gravement l'exploit réalisé par nos enfants lorsqu'ils percent le secret du code de L1. Apprendre L1, ce n'est pas apprendre un dictionnaire de phrases à replacer en situation, c'est s'approprier un système grammatical au sens fort, une grammaire mentale capable de forger instantanément les énoncés dont on a besoin. Ici, comme dans l'apprentissage de L2, le modèle MÉMORIEL est une impasse.

C'est dans le cadre que je viens d'esquisser à grands traits qu'il faut penser l'introduction des langues dans le cycle primaire. Les problèmes sont considérables et il faudra des années pour mettre en place une didactique efficace. Le problème

numéro un est celui de la formation des maîtres, à tous les niveaux et cette formation doit être centrée sur le langage et le fonctionnement contrastif de L1 et L2. Les apprenants doivent eux aussi être sensibilisés sur le langage et les langues : on pourrait par exemple profiter de la présence dans les classes d'enfants parlant des langues diverses et pourquoi n'associerait-on pas les élèves à des observations sur le processus d'acquisition de L1 chez leurs petits frères ou soeurs ?

Le danger actuellement serait de croire que l'on va pallier les carences du secondaire en introduisant les langues PLUS TÔT – à un âge où l'enfant ferait le travail tout seul : toujours les illusions dues aux idées reçues simplistes qui ont malheureusement cours même là où on s'attendrait à trouver des points de vue plus responsables.

Le plurilinguisme exigera une POLITIQUE DES LANGUES qui n'existe pas pour le moment, malgré des efforts louables de la part des organismes de la Communauté Européenne. Il faudra un engagement beaucoup plus fort des gouvernements et des responsables de l'éducation pour que l'Europe de demain parle à plusieurs voix. En ce moment nous assistons aux premiers balbutiements d'une vaste et exaltante aventure.

Henri Adamczewski
*Professeur de grammaire anglaise
et de linguistique théorique
à l'Université de la Sorbonne Nouvelle*